

L'intégration des activités de lecture/écriture dans une simulation sur objectifs spécifiques

Ileana Neli EIBEN*

Résumé

L'omniprésence des documents écrits dans la vie quotidienne d'une personne, allant de documents officiels jusqu'à petits mots privés d'importance, nous a fait penser, à une possible exploitation en cours de FLE. Bien qu'elle soit une activité basée sur l'oral, la simulation globale et plus exactement, la simulation sur objectifs spécifiques, nous servira de cadre pour y intégrer des activités de lecture et d'écriture. Dans cette optique, nous insisterons sur quelques types de lecture susceptibles de correspondre aux attentes d'un public ciblé qui devra par la suite être initié à une certaine typologie des textes que les apprenants auront à rédiger dans l'exercice de leur profession.

Mots-clé: lecture écrémage, lecture balayage, prise de notes, compte rendu d'un événement, simulation sur objectifs spécifiques

1. Introduction

Traditionnellement associées à l'enseignement/apprentissage de la littérature, la lecture et l'écriture qui feront l'objet de notre étude représentent des réalités de notre vie de tous les jours. Partout : dans la rue, à la maison, au travail, nous sommes en contact avec des textes à lire. Qu'il s'agisse de textes officiels (notes de service, rapports, etc.), de textes publicitaires, d'articles de presse ou de petits mots de nos voisins pour des problèmes de tuyauterie, c'est toujours le même processus : nos yeux captent l'information disséminée autour de nous. Tout cela est également valable pour l'écriture : chaque jour, nous sommes amenés à écrire des lettres à des institutions officielles, mais aussi des courriels ou des SMS à nos amis.

Alors, le grand défi pour nous serait de casser les barrières qui limitent la lecture et l'écriture à un seul domaine, celui de la littérature, et de voir en quelle

* Assistant, University of the West, Timișoara

mesure elles seraient utiles dans un enseignement/apprentissage fonctionnel du français langue étrangère.

Pour ce faire, nous nous proposons d'intégrer la lecture et l'écriture dans une simulation sur objectifs spécifiques. À un premier abord, cela pourrait sembler incongru et audacieux, mais en se penchant plus sur la question, on peut constater que c'est tout à fait pertinent. Bien qu'elle soit essentiellement une activité orale, la simulation globale est avant tout une activité complexe qui favorise les quatre compétences : compréhension/expression orale, mais aussi compréhension/expression écrite.

2. Qu'est-ce que la simulation sur objectifs spécifiques

L'époque postmoderne, à force de mutations subies par les différents domaines d'activité et les moyens de communication, se caractérise par une tendance à diluer les frontières de sorte que les limites entre le réel et le virtuel, entre le jeu et le travail, ne sont plus facilement perceptibles : « *Le jeu est entré dans la réalité du travail et le jeu nécessite sérieux et travail* » (Yaiche, 2007 : 17). C'est la raison pour laquelle la didactique des langues a dû s'interroger sur ses propres outils de travail et sur son adéquation aux besoins d'un public nouveau. Il y a eu l'obligation de rechercher de nouveaux modes d'enseignement/apprentissage, de nouveaux terrains, de nouvelles problématiques, ce qui s'accompagne de la construction de nouveaux modèles en fonction d'objectifs implicites ou explicites.

Pendant les dix dernières années on a pu remarquer un véritable changement dans la manière de faire vivre les simulations globales :

« A l'origine, très prescriptives et très balisées par les canevas d'invention élaborés par les chercheurs du BELC, les simulations globales, notamment dans les domaines professionnels où les temps de formation sont plus courts, se sont affranchies de ces modèles pour devenir progressivement des cadres [ou des « scénario de cadrage »] co-existant avec d'autres activités [...] » (Yaiche, 2007 :14).

Le passage d'une compétence générale à une compétence plus spécifique en français langue étrangère peut se faire lors d'une formation linguistique professionnelle à la demande d'un public spécialisé qui ne veut pas étudier *le français*, mais *du français* pour pouvoir s'en servir ultérieurement dans l'exercice de sa profession. Or, l'une des contraintes d'une telle formation est le temps limité dont ce public dispose. Par la suite il faut leur proposer des formules plus intensives et plus brèves qui s'étendent sur un ou plusieurs week-end ou sur une semaine pleine à raison de 30 à 35 heures d'enseignement. En général, ces publics disposent d'un certain niveau de français, minimum B1+, conformément au *Cadre européen commun de référence pour les langues* et leurs buts convergent vers l'actualisation du vocabulaire passif et

l'acquisition d'un vocabulaire technique simultanément à un intérêt accru pour l'obtention d'une certaine fluidité dans la communication.

Il en résulte que le public joue un rôle important dans le démarcage de la frontière entre une simulation généraliste et une S.O.S. C'est en fonction de ce public que l'enseignant devra assigner tel ou tel objectif au lieu-thème choisi, pouvant transformer une simulation généraliste dans une S.O.S. et vice-versa. Si nous prenons par exemple la simulation l'*Immeuble*, initialement conçue comme une simulation généraliste, on peut la convertir en une S.O.S. si le public concerné s'intéresse à l'architecture, l'urbanisme, etc. Et inversement, l'*Hôtel*, une S.O.S., peut devenir une simulation généraliste quand on ne s'adresse pas à des professionnels du tourisme, mais à un public plus large qui veut obtenir une amélioration de ses compétences langagières en français.

Notre approche de la question ne serait pas complète sans un court regard sur le rôle de l'enseignant dans une S.O.S. car il faut se questionner sur l'attitude à adopter dans une telle situation et sur les connaissances à maîtriser dans le domaine de référence. Au cœur d'une formation en F.O.S. réside souvent un double problème :

« un apprenant non-spécialiste de langues, mais ayant de fortes connaissances référentielles de son domaine d'activité, et maniant les outils conceptuels qui y sont utilisés, face à un enseignant spécialiste de langues et de didactique mais n'ayant qu'une connaissance limitée du domaine d'activité de l'apprenant et n'en maniant pas toujours très bien les outils conceptuels » (Sagnier, <http://www.franccparler.org/dossiers/fos.htm#points>).

La formule d'un binôme qui réunisse un enseignant du FLE (détenteur d'un savoir langagier généralisé) et un professionnel (détenteur d'un savoir-faire conforme à la profession cible) risque d'être inefficace et de soulever des problèmes de concertation sur l'importance accordée aux aspects linguistiques et pragmatiques. Pour un professeur de langues, il serait idéal de pouvoir suivre *« une formation en communication aux tâches visées lorsqu'elles sont particulièrement complexes (négociation, conduite de réunion, présentations diverses, etc.) »* (Cali, 2007 : 11), une immersion dans le milieu cible ou un contact avec des professionnels lui permettant de *« prendre conscience des discours en circulation, des façons de dire associées à des façons de faire particulières à un milieu »* (Cali, 2007 : 11). Il ne s'agit pas de devenir un spécialiste dans le domaine de spécialité visé, mais de se construire progressivement une relative familiarité qui permette à l'enseignant de communiquer facilement avec des spécialistes. Et cela d'autant plus que l'imprévisible fait partie de la simulation et toute une partie de son intervention pédagogique va se faire *ad hoc*, en suivant les productions du groupe. Au surplus, comme nous l'avons déjà indiqué un peu plus haut, l'enseignant sera confronté à des participants experts qui doivent fonder leurs nouvelles connaissances sur des pré-acquis bien sédimentés dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles, ce qui suppose un effort supplémentaire de sa part.

Dans l'élaboration d'un scénario de S.O.S., l'enseignant doit se focaliser sur les besoins concrets du public cible et sur l'emploi futur des connaissances acquises lors du stage. Cela impose qu'à la base de toute S.O.S. se trouve un dossier de guidage composé : du scénario de cadrage ; d'un dossier de documentation ; de la feuille de route de chacun des acteurs de l'événement de communication choisi ; de documents fonctionnels nécessités par la simulation; d'autres documents d'accompagnement à utiliser avant la simulation ou à posteriori.

On pourrait conclure que la S.O.S. est une technique complexe qui vise les quatre compétences (compréhension écrite/orale ; expression écrite/orale) et dont le rôle dans une nouvelle didactique du F.O.S est bien souligné par Chantal Cali (2007 : 9-10) :

« [...] travailler en FOS avec l'outil de la simulation, c'est re(donner) en classe beaucoup de place à la négociation – des tâches, des productions, du sens –, aux échanges de savoirs et savoir-faire professionnels entre participants experts dans leur domaine et participants novices, et à la communication entre pairs en général, que ce soit pour la préparation du jeu ou pour toutes les activités de feedback langagier à posteriori ».

3. Les activités de lecture en contexte S.O.S.

Pour aborder les activités de lecture susceptibles de faire l'objet d'une S.O.S., nous partons de quelques prémisses théoriques inhérentes à notre approche. Le profil du lecteur en est une. Nous supposons que notre public adulte, ayant au minimum un niveau B1+ sinon B2, possède déjà une certaine habileté à reconnaître les mots et des connaissances morphosyntaxiques facilitant la prédiction. Par exemple, il sait qu'un article est plus souvent suivi par un substantif que par un adverbe et il s'attendra à voir certains mots apparaître dans un contexte particulier.

Après avoir dépassé le stade du lecteur-apprenti, esclave de la lecture-déchiffrage qui se caractérise par une certaine lenteur et une tendance à traduire le texte en langue maternelle, notre public dorénavant affranchi n'est plus médusé par le premier contact avec le texte. Bien au contraire, il est prêt à s'aventurer dans des hypothèses contextuelles en s'appuyant sur son expérience du vécu et sur ses connaissances du sujet à aborder. Une remarque s'impose : l'opacité culturel du texte peut entraver la compréhension, c'est pourquoi il doit appartenir au champ référentiel du lecteur. Tout cela en raison du fait que la familiarité des apprenants avec le sujet étudié facilite la compréhension par un archivage et une mise à jour des connaissances antérieures : grammaticales, lexicales et référentielles.

Dans le même ordre d'idées, nous accorderons la priorité à la lecture globale du texte qui permettra au lecteur d'effectuer un mouvement de va-et-vient entre les données du texte et son acquis linguistique et culturel. D'ailleurs, le fait que « *le texte est tout un système bien articulé et hiérarchisé, au sein duquel chaque unité*

linguistique entretient avec les autres des relations d'interdépendance. » (Chuong, 2003 :29), permet d'exclure de notre analyse la lecture séquentielle caractérisée par la compréhension successive d'unités décodées les unes après les autres et d'envisager une initiation de l'apprenant à la **lecture écrémage** (skimming) et **balayage** (scanning).

La **lecture écrémage** (skimming) consiste à « *parcourir le texte rapidement et de façon non linéaire ; c'est en quelque sorte faire un survol pour avoir une idée globale de son contenu.* » (Cornaire, 1999 : 40) et la **lecture balayage** (scanning) qui est une lecture sélective en diagonale « *consiste à repérer rapidement une information précise...* » (Cornaire, 1999 : 40). Mis dans une situation active, l'étudiant sera entraîné à identifier une série d'éléments signifiants qui ne nécessitent pas une lecture linéaire du texte, mais plutôt un déchiffrement des *didascalies* et des éléments redondants.

Pour ce qui est de la **lecture écrémage** (skimming), nous proposons une étude préliminaire des titres et sous-titres, des légendes des photos, des chapeaux des articles et des débuts de paragraphes qui doivent constituer un premier contact avec le texte. Pour aider les étudiants dans leur travail, on peut mettre à leur disposition des tableaux qu'ils devront remplir avec les informations requises. Cette étape d'identification des éléments extratextuels et textuels doit être suivie par des opérations de liage entre les différentes informations pour réaliser une mise en commun utile dans la rédaction du discours futur. Les informations obtenues, bien qu'assez restrictives, peuvent constituer un point de départ, à condition que les apprenants, grâce à leurs savoirs référentiels, puissent aller plus loin et développer le sujet.

Pour ce qui est de la **lecture balayage** (scanning), l'enseignant peut proposer un repérage de tous les mots écrits différemment (en gras ou en italique) ou des phrases entre guillemets, susceptibles de mener à la formulation des hypothèses thématiques. Secondaire à la lecture écrémage, ce type de lecture doit enrichir les informations déjà acquises et confirmer ou infirmer les hypothèses lancées lors de la première étape de décryptage.

L'inventaire des quelques techniques de lecture présentées plus haut est représentatif pour une approche globale qui a une portée immédiate permettant l'accès au sens du texte sans qu'il soit nécessaire de le déchiffrer entièrement.

4. Les activités d'écriture en contexte S.O.S.

Selon Sophie Moirand (1993 : 9), la situation d'écrit peut se définir comme

« une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques. »

Dans le cadre d'une S.O.S., nous avons affaire à un scripteur qui appartient à un groupe social au sein duquel il a un statut social bien défini, ce qui influe beaucoup sur son mode de vie et son langage. Il a également un passé socio-culturel qui influence ses productions verbales. Par exemple, si nous prenons le cas de la conférence de presse, le scripteur, politique ou journaliste, a déjà fait l'expérience de certains textes officiels sinon en langue cible au moins dans sa langue maternelle et il sait que son texte s'adresse à un lecteur virtuel. C'est la raison pour laquelle il doit mettre en concordance son intention de communication avec les représentations du lecteur auquel il veut communiquer le message. Il doit lui faire part d'un événement auquel le dernier n'avait pas participé, mais dont il doit se faire une idée aussi claire et objective que possible.

Ces quelques aspects de la situation d'écrit en contexte S.O.S., nous ont suggéré un travail de modélisation qui, comme le montre Parpette (1990 : 136), consiste à « *faire découvrir et expliciter un modèle pour la tâche à réaliser, avant de demander [aux apprenants] des réalisations personnelles de cette tâche.* ». Pour aider les apprenants à accomplir leur tâche nous voulons les sensibiliser à certains types de textes, mais nous limiterons notre enquête à la prise de notes et au compte rendu.

La **prise de notes** représente le point de départ, le fondement, et c'est pourquoi nous la considérons d'une importance majeure pour les démarches ultérieures. Un véritable aide-mémoire et un obstacle contre l'oubli, la prise de notes permet de ne pas surcharger notre mémoire de matériaux, mais de les préserver sous un autre format pour s'en servir ultérieurement. D'ailleurs, cela impose d'organiser les notes de façon efficace pour qu'on puisse y revenir aussi souvent que l'on veut. C'est surtout cet emploi futur qui dicte les règles et les principes de la prise de notes et nous allons essayer d'en inventorier quelques-uns dans ce qui suit.

Pour éviter les *notes mortes* qu'on n'arrive plus à déchiffrer et à utiliser après un certain laps de temps, il faut d'abord mettre l'accent sur quelques aspects matériels comme par exemple la couleur des pages, leur format, les marges, les intervalles, etc.

Denis Baril, dans son livre consacré aux *Techniques de l'expression écrite et orale*, recommande la couleur blanche des pages pour des raisons de lisibilité et aussi le même format pour toutes les pages. Il est déconseillé d'utiliser des pages de différents formats parce que cela entrave la disposition et aussi la reliure qui permet de ne pas les éparpiller ou les perdre. De même, il est indiqué de les numérotter pour ne pas les mélanger et pour suivre plus facilement l'enchaînement des idées. Pour ce qui est de la mise en page, on doit laisser des marges et des intervalles entre les parties et n'utiliser que les rectos pour en faire une manipulation aisée. L'en-tête doit lui aussi comporter des données sur la date, le lieu, l'intérêt, l'utilisation et la provenance des notes.

Dans beaucoup de situations la prise de notes s'avère être une technique ardue qui malheureusement jouit de peu d'attention dans les classes de langue et non

seulement. Ecrire l'essentiel avec un maximum de rapidité et d'efficacité peut constituer une technique périlleuse qui soulève de nombreux problèmes (trous de mémoires, idées désordonnées, notes incomplètes). C'est pourquoi il s'impose de l'optimiser et quelques conseils s'avèrent très utiles: bien se préparer ; s'appuyer sur un glossaire d'abréviations ; séquencer la prise de notes ; faciliter la relecture ; développer sa propre « recette », (Germain : <http://journal.dunet.com/management/0604/0604132prisedenotes.shtml>.)

Le **compte rendu d'un événement** (c'est celui qui nous intéresse pour la S.O.S.) représente la « *restitution écrite de faits que l'on a vécus ou dont on a été témoin.* » (Gohard-Radenkovic, 1995 : 71). Son objectif principal est d'offrir une image exacte et succincte ainsi qu'un certain nombre d'informations à des interlocuteurs qui n'ont pas eu l'occasion d'y assister. On doit leur faire gagner du temps en leur transmettant une information utile, un document de référence auquel ils peuvent se rapporter à tout moment. Pour ce faire, il faut être descriptif et n'omettre aucune circonstance notable. Le déroulement de l'événement doit être retracé aussi fidèlement et objectivement que possible sans l'ajout de commentaires personnels.

Quant au lecteur, il doit avoir un accès rapide aux informations du compte rendu, c'est pourquoi il faut éviter de formuler des « impressions » vagues ou d'utiliser des effets de style. De même, la fragmentation du compte rendu en paragraphes, surmontés à la limite de titres et sous-titres, peut faciliter la réception du message du texte.

Pour la rédaction proprement dite d'un compte rendu d'un événement, il est recommandable de : situer dans le temps et dans l'espace l'événement et identifier les protagonistes de l'événement ; préciser le type d'événement (incident, accident, conflit, etc.) ; décrire dans l'ordre chronologique le déroulement des événements en sélectionnant les moments principaux ou faits essentiels ; trouver les articulateurs logiques adéquats (d'énumération, d'explication, d'illustration, etc.) ; proposer en conclusion un constat, une observation, une demande, une réclamation, etc.

Les temps verbaux utilisés dans la rédaction d'un compte rendu sont le passé composé ou le présent permanent (pour des constatations toujours valables). Cela s'explique par le fait que le compte rendu rapporte des faits passés et il est rédigé après la fin d'un événement.

Sans avoir épuisé le sujet, notre approche pourrait être complétée par une étude concernant la grammaire et le vocabulaire et leur intégration dans une S.O.S. Il serait intéressant de voir comment on pourrait enseigner la grammaire/le vocabulaire tout en *faisant semblant* d'enseigner et les apprenants tout en *faisant semblant* d'apprendre, car le *faire semblant* se trouve à la base de toute simulation. En même temps, nous nous plairions à croire que notre brève analyse de quelques types de lecture et de structures textuelles pourrait être à l'appui de tout travail de rédaction fait par les apprenants experts à l'issue d'une S.O.S.

Références bibliographiques

1. ARIFON, Olivier, Jean-Marc CARÉ et Antoinette ZABARDI, « Simuler pour négocier », *Le français dans le monde* 306 (1999), pp. 36-39.
2. BARIL, Denis, *Techniques de l'expression écrite et orale*, Paris, Editions Dalloz, 2002.
3. CALL, Chantal, « Contextualiser les activités de simulation dans un programme FOS intensif : bilan d'une formation à la création de scénarios de simulation », *Points communs* 31 (2007), pp. 9-12.
4. CALL, Chantal, Mireille Cheval et Antoinette Zabardi, *La conférence internationale et ses variantes*, Paris, Hachette FLE, 1995.
5. CORNAIRE, Claudette, et Claude Germain, *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, 1999.
6. GERMAIN, Claude, Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, *La production écrite*, Paris, CLE International, 1999.
7. GOHARD-RADENKOVIC, Aline, *L'écrit, stratégies et pratiques*, Paris, CLE International, 1995.
8. Moirand, Sophie, *Situations d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE International, 1993.
9. PARPETTE, Chantal, « Formation linguistique et formation scientifique intégrées », *Le français dans le monde (numéro spécial août-septembre) : Publics spécifiques et communication spécialisée*, (Beacco, Jean-Claude, et Denis Lehmann, coord.), Paris, EDICEF, 1990.
10. VO Van Chuong, « Procédés anaphoriques et lecture en FLE », *Le Français dans le monde* 327 (2003), pp. 29-30.
11. YAICHE, Francis, *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette, 1996.
12. YAICHE, Francis, « Piloter une S.O.S. : rallyes classiques, nouveaux circuits et tout terrain », *Points communs* 31 (2007), pp. 13-17.

Sitographie

1. GERMAIN, Pierre-Louis, « Cinq conseils pour une prise de notes efficace », <http://journaldunei.com/management/0604/0604132prisedenotes.shtml>, 26/04/2006, (page consultée le 6 mai 2007).
2. SAGNIER, Christine, « Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites », <http://www.franccparler.org/dossiers/fos.htm#points>, Avril 2005, (page consultée le 6 mai 2007).
3. ZABARDI, Antoinette, « Se former au Français sur objectifs spécifiques » (Entretien), <http://www.franccparler.org/articles/zabardi2005.htm>, Première publication: 2005, Mise à jour : 31/01/06, (page consultée le 6 mai 2007).